

Los cuentos y los juegos de simulación para trabajar la justicia social en el ámbito de las ciencias en las primeras edades

Stories and simulations to work on social justice in science education since early childhood

Os contos e os jogos de simulação para trabalhar a justiça social no âmbito das ciências na mais tenra idade

Antonio Mateos Jiménez *

Mayte Bejarano Franco

Diana Moreno García

Universidad de Castilla-La Mancha

La justicia social constituye una referencia cada vez más importante en el mundo actual, donde los constantes avances tecnológicos y los efectos económicos globales conviven con una creciente brecha de desigualdad social. Urge la necesidad de conciliar el progreso con el compromiso social. En el terreno educativo, esta preocupación ha de animar a trabajar en la llamada educación en valores que a su vez incluye algunas de las más importantes competencias transversales. El objetivo principal de este artículo es comprobar si un cuento y un juego de simulación ambiental pueden ser recursos adecuados para adquirir valores relacionados con la justicia social en el ámbito de las ciencias en la etapa Infantil. Métodos: Se han analizado las repuestas de maestros y maestras sobre el valor de estos recursos. Asimismo se ha diseñado un cuento centrado en valores de igualdad de género inspirado en *La Cenicienta* y con un enfoque participativo así como un juego de simulación que abordara los recursos naturales y la equidad y la pobreza. Ambos se aplicaron a niños y niñas de Infantil. En los dos recursos se intentó averiguar los cambios de ideas producidos. Resultados: Los docentes valoraron más el cuento que el juego como recurso. Los niños y niñas modificaron sus ideas y visiones mediante la interacción con el cuento y la aplicación del juego. Discusión: Los dos recursos permitieron desarrollar competencias transversales. Los y las escolares mejoraron sus ideas sobre el género con un cuento participativo. El juego favoreció el compromiso hacia la equidad.

Descriptores: Justicia social, Educación infantil, Cuentos, Juegos de simulación, Enseñanza de las ciencias.

*Contacto: antonio.mateos@uclm.es

Social Justice is an increasingly relevant concept in today's world, where social inequality grows among constant technological advances and global economic effects. It is therefore necessary to balance progress and social compromise. Regarding education, this challenge shall encourage educators to teach values through transversal competences. The main objective of this article is to consider whether a tale and a simulation game about the environment can be appropriate resources to acquire social justice values in the early childhood science classroom. Methods: We have analyzed teachers' responses on the value of these kinds of resources. We have also designed a tale inspired on Cinderella, which focuses on gender equality and is aimed at children's participation. In addition, we have created a simulation game that deals with natural resources, equity, and poverty. Both games were used with kindergarten children. In both cases, changes in the students' ideas were observed. Results: Teachers' reviews on tales were more positive than on games. Students' views changed thanks to the use of the tale and the game. Discussion: Both resources allowed children to develop transversal competences. Students developed more egalitarian ideas on gender through the participative tale. The game fostered their compromise towards equity.

Keywords: Social justice, Early childhood education, Storytelling, Simulation, Science education.

A Justiça Social constitui uma referência cada vez mais importante no mundo real, onde os constantes avanços tecnológicos e os efeitos econômicos globais convivem com uma crescente brecha de desigualdade social. Urge a necessidade de conciliar o progresso com o compromisso social. No terreno educativo, esta preocupação estimula o trabalho com a chamada educação em valores, que ao mesmo tempo inclui algumas das mais importantes competências transversais. O objetivo principal deste artigo é comprovar se um conto e um jogo de simulação ambiental podem ser recursos adequados para adquirir valores relacionados com a justiça social no âmbito das ciências na etapa Infantil. Métodos: Analisaram-se as repostas de professores e professoras sobre o valor destes recursos. Também desenhou-se um conto centrado em valores de igualdade de gênero inspirado na Cinderela e com um enfoque participativo, bem como um jogo de simulação que abordasse os recursos naturais e a equidade, e a pobreza. Ambos se aplicaram a meninos e meninas da Educação Infantil. Nos dois recursos tentou-se averiguar as mudanças de ideias produzidos. Resultados: Os docentes valorizaram mais o conto que o jogo como recurso. Os meninos e meninas modificaram suas ideias e visões mediante a interação com o conto e a aplicação do jogo. Discussão: Os dois recursos permitiram desenvolver competências transversais. Os e as escolares melhoraram suas ideias sobre o gênero com um conto participativo. O jogo favoreceu o compromisso para a equidade.

Palavras-chave: Justiça Social, Educação infantil, Contos, Jogos de simulação, Ensino das ciências.

Introducción

La sociedad en la que vivimos, enmarcada en un mundo cambiante y globalizado, no hace coincidir el desarrollo económico y el avance tecnológico con cotas de equidad cada vez mayores. Más al contrario, crecen las diferencias económicas, sociales y culturales y las desigualdades extremas aumentan los fenómenos de pobreza y exclusión social. Con frecuencia se adjudica esta situación a una crisis de valores y se propone que la solución radica en la educación (Caireta y Barbeito, 2005; Puig, 2006).

Para Delors (1996) la educación aparece como un pilar de cambio y progreso que asegura, a quienes participan de ella, un futuro más digno y equitativo. Desde la educación se debe posibilitar el acceso al conocimiento a todo tipo de personas y generar

procesos educativos de enseñanza que favorezcan una mejor comprensión del mundo. Sin embargo, las instituciones educativas no pueden ser responsable de erradicar, por sí mismas, injusticias como el hambre o la pobreza, pero si pueden formar a la ciudadanía en valores y compromisos sociales que les hagan reflexionar y actuar a favor de una mayor equidad y justicia social. Tedesco (2010) sostiene que para enseñar qué es la justicia en educación debemos tener en cuenta los componentes necesarios que la hacen posible, tales como los modelos de organización de trabajo escolar, los sistemas de evaluación o las políticas de financiación, entre otros. De todos ellos, los modelos de organización de trabajo escolar centrados en valores como la justicia, la equidad o la solidaridad son los que más debemos conocer para trabajar con escolares desde esta perspectiva. El ámbito de actuación al que atiende este artículo es la escuela y concretamente al espacio de intervención del aula en la etapa de Infantil. Es por ello que esta investigación plantea la necesidad trabajar modelos educativos centrados en la enseñanza de habilidades y actitudes que permitan a los escolares entender e identificar situaciones de injusticia y desigualdad social desde las primeras edades. En concreto, abordaremos cómo se trabaja con escolares de la etapa de Infantil a partir de un modelo de organización de aula determinado utilizando como principales recursos didácticos un cuento modificado para tratar cuestiones de género y un juego de simulación.

1. Fundamentación teórica

La justicia social ha sido estudiada como un reto ajeno a la educación, como si ambas no estuvieran conectadas. Connell (1999) recuerda que para muchos las cuestiones sobre educación y justicia social pertenecen a diferentes categorías. Matiza que la justicia social estaría más ligada a las cuestiones económicas y no tanto a las educativas y que para la mayoría de los gobiernos la escuela no tiene derecho a inmiscuirse en cuestiones de bienestar social; su función es únicamente enseñar. Sin embargo, las propias instituciones educativas transmiten la necesidad de enseñar sobre justicia social pues la escuela ha de preparar al alumnado para que enfrente e integre conceptos y hechos más amplios y con mayores posibilidades de generar una convivencia armónica entre sociedades.

Uno de los cometidos de la educación es formar al alumnado desde una perspectiva social. Autores como Albert (2010) asegura que educar desde esta perspectiva posibilita armonía en la sociedad y entre las sociedades. Asimismo, se fomenta la formación en derechos humanos lo cual supone garantía de cohesión social (Álvarez, 2008; Gil, 2009). También, a través de la educación y del respeto a los derechos humanos, se asegura la convivencia humana (Harto de Vera, 2009).

La relación entre la justicia social y la educación no solo responde al hecho de proporcionar, de manera adecuada, una educación para todos sino también al no menos importante deber de contribuir a la transmisión y formación de valores tal y como se viene señalando desde las distintas leyes educativas (LOGSE, LOCE, LOE, LOMCE). Baste recordar que la escuela no solo trabaja para el presente sino con proyección de futuro y pretende ciudadanos que van a ser los protagonistas y los artífices de las próximas generaciones.

Autores como Connell (1999) o más recientemente Zeichner (2010) hacen referencia a las acciones educativas del profesorado, que se han de tener en cuenta por su posibilidad de contribuir a la creación de sociedades más dignas y humanas. Henche (2008) concreta

su propuesta en la generación de nuevos recursos y modelos de vinculación y convivencia, destacando que una de las posibles formas de generar valores y actitudes es poner en relación aspectos emocionales, cognitivos y pragmáticos a la vez. Es por ello que cuando hablamos de cambio educativo para la justicia social debemos hablar también de los profesores y profesoras así como de las metodologías y los recursos que utilizan. Su actuación docente dentro y fuera del aula debe hacer posible la consolidación de estrategias y herramientas que fomenten una educación en valores. El trabajar para el desarrollo de las competencias transversales origina en el estudiantado capacidad para actuar e interpretar la sociedad y las complejidades que acontecen en ella. Conviene, por tanto, dotar de mayor importancia al trabajo en torno a las habilidades de pensamiento, a la regulación del propio aprendizaje y a las capacidades y actitudes que puedan ser útiles para toda la vida.

Aunque las diferencias entre competencias específicas y transversales han sido bien descritas (Pulido, 2008) diversos estudios han intentado identificar cuáles son las competencias transversales más necesarias a desarrollar (Fuentes, 2008; Guedea, 2008; Martínez, 2008). Entre ellas encontramos las que persiguen fomentar procedimientos de pensamiento en los y las estudiantes (análisis y síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo, razonamiento crítico, etc.) y otras, de enorme trascendencia en la justicia social, orientadas a la apreciación de la diversidad y multiculturalidad, al compromiso ético, al conocimiento de culturas y costumbres de otros países, etc. (González y Wagenaar, 2003; Hernández et al., 2005; Rodríguez, 2008). Estamos, en definitiva, ante actitudes y valores que obligan al diálogo entre las disciplinas y a la revisión tanto del currículum educativo como de las metodologías de enseñanza- aprendizaje. Las nuevas metodologías que aborden estos supuestos giran en torno a la innovación y se centran en el estudiantado y en su aprendizaje. Se busca una metodología a través de la cual los y las estudiantes sean capaces de construir de forma autónoma su propio aprendizaje adquiriendo valores de distinta índole (equidad, interculturalidad, igualdad de género, etc.) y haciendo que las relaciones con los otros sean cada vez más factibles (Ciria, 2008). Se plantea, por tanto, una doble necesidad. En primer lugar, la de poner en práctica metodologías y recursos innovadores centrados en la adquisición de las competencias transversales y, en segundo lugar, la necesaria formación del profesorado para saber diseñar estos recursos y llevar a cabo dichas metodologías.

Uno de los recursos didácticos propuestos en este artículo son los cuentos, muy utilizados en educación infantil como herramienta de trabajo en el aula. Bettelheim (1980) ya apostaba por ellos al reunir diversas características: estimulan la imaginación, desarrollan el intelecto, muestran las dificultades que el alumnado posee y dan soluciones a esos problemas. González (2007) incluso los plantea como recurso para detectar capacidades discursivas de los niños y niñas. Muestra del interés educativo de los cuentos es el incremento de autores dedicados en los últimos años a la literatura infantil que buscan nuevas posibilidades temáticas en relación con el fomento de valores (Salmerón, 2004; Fernández, 2009) e incluso como recurso para resolver problemas de comportamiento (Alonso y Avilés, 2009).

Aunque el uso del cuento en el ámbito literario es sobradamente conocido, ha sido menos estudiado como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de cuestiones relacionadas con las Ciencias y la Tecnología en las primeras edades. Habitualmente se ha defendido su empleo casi siempre ligado a aspectos ambientales (Espinet, 1995;

Orellana y Espinet, 2009) destacándose a veces nuevas alternativas (Mateos, 1996 a) y analizándose la influencia que pueden ejercer en la construcción de concepciones sobre los animales (Mateos y Muñoz, 1997; Mateos, 1998).

Si nos detenemos en el caso concreto de las cuestiones de género, se ha insistido en la necesidad de promover la igualdad y eliminar los roles sexistas tanto en la literatura infantil como en los textos escolares (Michel, 1986). Ello ha llevado, sobre todo, a analizar el contenido de cuentos tradicionales y de otras producciones sociales. Así, Guil (1998) establece una vinculación entre los arquetipos dominantes y su traslación a los cuentos infantiles. Baker-Sperry (2007) analiza los arquetipos en el cuento de “La Cenicienta”, England, Descartes y Collier-Meek (2011) en películas infantiles de Disney, Louie (2012) en cuentos de los “Hermanos Grimm” y Cekiso (2013) en diversos cuentos de hadas. En todos ellos se apuntan claros estereotipos sexistas en la relación entre los protagonistas masculinos y femeninos y en los valores que se les asignan.

Son más escasos los cuentos cuyo contenido permita abordar aspectos relacionados con el Área Natural, Social y Cultural con escolares pequeños y, a la vez, encierre en su trasfondo un fuerte compromiso con los valores no sexistas y de inclusión e igualdad. Por otra parte, si atendemos a la metodología empleada, la mayoría de los relatos analizados están hechos para ser leídos o narrados. Autores como Johnson y Johnson (2009) han insistido en que la narración de cuentos infantiles es una metodología en la que se integran perfectamente los valores a la vez que pueden ser trabajados desde las distintas áreas. Aun así, no abundan los trabajos en donde la técnica empleada no sea la mera narración novelada del cuento sino la participación activa del alumnado a través de sus páginas y la creación de problemas que deban resolver en cada momento. Todas estas características arriba apuntadas, tanto el doble enfoque del cuento (natural-social y apoyado en las cuestiones de género) como la técnica participativa empleada en el aula para su aplicación, se han reunido a la vez en el recurso didáctico que recoge el presente artículo.

El juego de simulación es el otro recurso empleado en nuestro trabajo. Estos juegos forman parte de las técnicas didácticas de simulación (Sureda y Colom, 1989; Taylor, 1993). Básicamente pretenden crear condiciones semejantes a la realidad para que los participantes deban tomar decisiones que favorezcan no solo el aprendizaje de conceptos y el desarrollo de procedimientos sino sobre todo la adquisición de valores (Taylor, 1993).

Aunque los juegos de simulación tienen su origen en campos del conocimiento ajenos a las ciencias y a su didáctica (García Carbonell y Watts, 2007), en las últimas décadas han proliferado tanto en la enseñanza de las ciencias sociales como naturales (Renaud y Suissa, 1989; Taylor, 1993; Marrón, 2001; Piñeiro, 2001). Es en la educación ambiental donde su uso está muy extendido, posibilitando opciones en su versión de juegos de mesa (JCCM; 1989; Mateos, 1993; Mateos y Sánchez, 1998) como juegos sin tablero (Novo, Santisteban y Sobejano, 1988). En los últimos años, son frecuentes los juegos ambientales destinados al ordenador (Crookall, 2013; Sterman et al., 2014). Sin embargo, son todavía pocas las referencias sobre juegos de simulación ambientales destinados a la etapa infantil.

Podemos determinar, por tanto, la necesidad de la introducción de juegos de simulación en el aula, juegos, en suma, que plantean una representación controlada de fenómenos del mundo real (Castro, 2008).

El objetivo del presente artículo es doble: en primer lugar analizar si los cuentos y los juegos de simulación pueden ser recursos didácticos adecuados para trabajar aspectos relacionados con la justicia social y, en segundo lugar, identificar qué competencias propician ambos recursos cuando se emplean para abordar determinados contenidos incluidos en el ámbito de las ciencias con escolares de edad temprana.

Si atendemos a los llamados Objetivos del Desarrollo del Milenio (ONU, 2013), la investigación que presentamos incide en la acción educativa sobre cuatro de los ocho objetivos concretos: erradicar la pobreza extrema y el hambre, promover la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer, garantizar la sostenibilidad del medio ambiente y fomentar una alianza global para el desarrollo.

Las hipótesis que subyacen en el trabajo son: 1) Los cuentos, como recurso, pueden ser especialmente adecuados para trabajar aspectos relacionados con la justicia social (cuestiones de género) para niños y niñas pequeños y 2) Los juegos de simulación de mesa, aplicados a cuestiones de carácter ambiental, contribuyen a mejorar competencias transversales relacionadas con valores de justicia social (equidad y pobreza) desde las primeras edades.

2. Método

La metodología de trabajo empleada incluyó dos modalidades. En primer lugar se han averiguado las concepciones previas de una muestra de maestros y maestras de la etapa de Infantil acerca del valor y las cualidades que tienen, en general, los cuentos y los juegos de simulación como herramientas para abordar aspectos relacionados con la justicia social. Para ello se ha aplicado un cuestionario que incluía una pregunta general previa y otra con las cualidades didácticas atribuibles a ambos recursos (anexos 1 y 2). Este cuestionario se elaboró estableciendo un listado compartido de cualidades extraídas de las citadas por diversos autores, tanto para los cuentos (Equipo Peonza, 2001; Ros, 2013) como para los juegos de simulación (Taylor, 1993; Mateos, 1996a).

La muestra la constituyeron 32 docentes de Educación Infantil pertenecientes a colegios de Toledo y su provincia. El cuestionario fue previamente validado por docentes de la Facultad de Educación de Ciudad Real y por maestros y maestras de colegios de esa provincia y fue pasado durante el curso académico 2011-12.

La segunda modalidad del diseño metodológico ha sido la elaboración y aplicación de un cuento y un juego de simulación. La narración y experimentación con el cuento y la aplicación del juego se llevaron a cabo, en dos momentos diferentes del curso escolar 2012-2013, con 28 escolares de 4 y 5 años (10 niños y 18 niñas) pertenecientes a un colegio de Talavera de la Reina (Toledo).

El cuento se realizó en el marco de las actividades de las prácticas de enseñanza dentro de la asignatura de Prácticum II en la Facultad de Educación en Toledo. El juego de simulación fue el núcleo central de un Trabajo Fin de Grado (TFG), en el Grado de maestro de Educación Infantil, elaborado para detectar posibles cambios de ideas y valores en el alumnado de la etapa Infantil. Ambos recursos se diseñaron durante el curso 2012-2013. El juego de simulación se probó previamente con un grupo control de 24 niños y niñas de 2º de Infantil en otro colegio talaverano.

El cuento se ideó modificando uno tradicional: La Cenicienta, de acuerdo a criterios generales adaptados de algunos autores (Mateos, 1996b). No obstante, se establecieron

una serie de diferencias iniciales tanto respecto de los cuentos habitualmente diseñados y trabajados en la literatura infantil como de otras versiones más actualizadas de este mismo cuento (López, 2011). Las modificaciones se orientaron sobre todo a convertir al cuento en un factor de reflexión e interacción con los niños y niñas.

El argumento se centró en valores de igualdad entre hombres y mujeres (cuestiones de género). Se creó un personaje femenino (Motocienta) que desarrollaba una profesión mayoritariamente masculina (ser mecánica) con la oposición de sus dos hermanas (figura 1).



Figura 1. Portada del cuento *Motocienta*

Fuente: Elaboración propia.

La estructura y el enfoque del cuento propiciaban distintas situaciones problemáticas dentro del contexto de las profesiones y el género. En concreto, se planteaba en cada una de las páginas un pequeño problema a resolver en donde, a través de los personajes, se iban trabajando a la vez cuestiones sencillas de Ciencia y Tecnología en relación a los medios de transporte, las profesiones, etc. El cuento se construyó de forma motivadora, con amplias páginas extensibles para fomentar la participación, manipulación en intervención directa de los niños y niñas (figura 2). El uso del cuento se realizó durante todo un cuatrimestre, siendo empleado como instrumento básico a partir del cual niños y niñas se ejercitaban en competencias centradas en la igualdad y el trabajo cooperativo además de la competencia lingüística y de relación con el entorno, entre otras.

Se emplearon la observación y los dibujos como técnicas de recogida de información (Cubero, 1989) para explorar las ideas de los niños y niñas en torno a las cuestiones de género y su relación con oficios y profesiones. La observación se llevó a cabo previamente al cuento en el marco de una discusión en asamblea. De esta manera se recogieron las ideas previas que los y las escolares tenían sobre las profesiones utilizando las categorías de feminización versus masculinización profesional. Se ha seguido a autores como Baker-Sperry (2007) y Canisius (2012) que establecen la discusión grupal como vía para detectar cuestiones de género con escolares cuando trabajan con cuentos. Posteriormente a la narración y experimentación con el cuento, se recogieron las opiniones de los y las escolares sobre las profesiones y, en una fase final, después de la aplicación del recurso, se presentaron dibujos relacionados con el tipo de profesiones utilizando nuevamente las categorías de feminización y masculinización. La

realización de los dibujos se llevó a cabo en el rincón de plástica y la actividad consistió en vestir de cualquier profesión que desearan a un chico y una chica representados por dos modelos (siluetas) previamente entregados a cada escolar.



Figura 2. Ejemplo desplegable del cuento *Motocienta*.
Fuente: Elaboración propia.

El juego de simulación se aplicó durante el segundo cuatrimestre del curso 2012-13. Como núcleo de trabajo se escogió un problema ambiental (los países y sus recursos) que permitiera de manera integrada favorecer la adquisición de valores en torno a la equidad y la pobreza. Este centro de interés podría incluirse por igual en contenidos pertenecientes al Área Natural o Social y Cultural, dado el principio de globalización necesario en esta etapa. Para el diseño del juego se siguieron criterios generales extraídos de algunos autores (Mateos y Sánchez, 1998). La estructura y organización del juego permitía diversos grados de complejidad lo cual podría hacerlo también adecuado para 3º de Infantil y 1ª ciclo de Primaria. Como inicio se crearon dos grupos (países) en el aula de Infantil y se estableció como elemento central de discusión la dualidad país rico-país pobre. Cada grupo (país) partía de sus respectivos recursos naturales y artificiales y se diseñaron reglas que favorecían la negociación, el intercambio y el trueque de recursos y productos. Finalmente, el juego se organizó en tres fases: 1) exploración inicial de las fichas de recursos, 2) fase preparatoria con portavoces, reparto de puntos y colocación de las chapas correspondientes a cada uno equipo y, por último, 3) fase de desarrollo en la que se favorecían las decisiones e intercambios (figura 3).

Para explorar sus ideas se escogió la técnica de la entrevista (Cubero, 1989), con preguntas abiertas que se realizaron a todos los niños y niñas de forma individual antes de empezar y después de finalizar toda la actividad. Las preguntas (anexo 3) se agruparon en cinco categorías:

- Caracterización: en ella se incluyen las preguntas que buscan información acerca de la descripción o de los rasgos de los pobres y los ricos (preguntas 1 a 7).
- Movilidad socioeconómica: preguntas encaminadas a determinar si existe la posibilidad del cambio de estatus económico-social (preguntas 8, 8.1, 9 y 9.1).
- Justificación de la desigualdad: se detienen en el porqué de la existencia de ambos grupos (preguntas 10 y 10.1)

- Soluciones: al problema de la desigualdad social (preguntas 11 a 14)
- Necesidades básicas: cuáles son los elementos básicos para vivir (pregunta 15).

Asimismo se realizaron 3 (5) tipos de preguntas abiertas generales, únicamente tras concluir el juego; a saber: ¿Qué has aprendido?, ¿Qué es lo que más te ha gustado? y ¿Por qué?, ¿Qué es lo que menos te ha gustado? y ¿Por qué?



Figura 3. Fase preparatoria del juego de simulación
Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Respecto de las ventajas identificadas

3.1.1. Cuentos

Los cuentos han sido especialmente destacados por los maestros y maestras (88%) como un recurso didáctico muy adecuado para emplear en las cuestiones de justicia social (valores, multiculturalismo, género, etc.) (figura 4). Señalan como ventajas principales: ser un recurso conocido (94%), útil (90%), motivador (84%), fácil (75%) y breve (79%). Un 37% lo calificó de innovador y un 16% de versátil. En cuanto a las competencias un 41% los valoró muy adecuados para fomentar las de tipo transversal (figura 5).

3.1.2. Juegos de simulación

Un 22 % de los maestros y maestras consideran útiles los juegos de simulación para la adquisición de valores (figura 4). Entre sus ventajas destacan la innovación (25%), el ser motivadores (19%) y el propiciar la discusión y el debate (19%). Un 28% los consideran difíciles y un 25% limitados. En función de las competencias, un 34% los señaló muy adecuados para fomentar las transversales (figura 6).

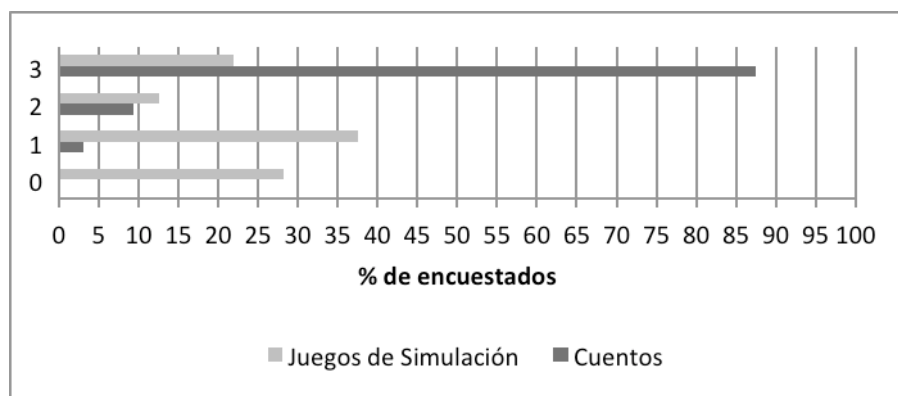


Figura 4. Valoraciones generales de los cuentos y los juegos de simulación
Fuente: Elaboración propia.

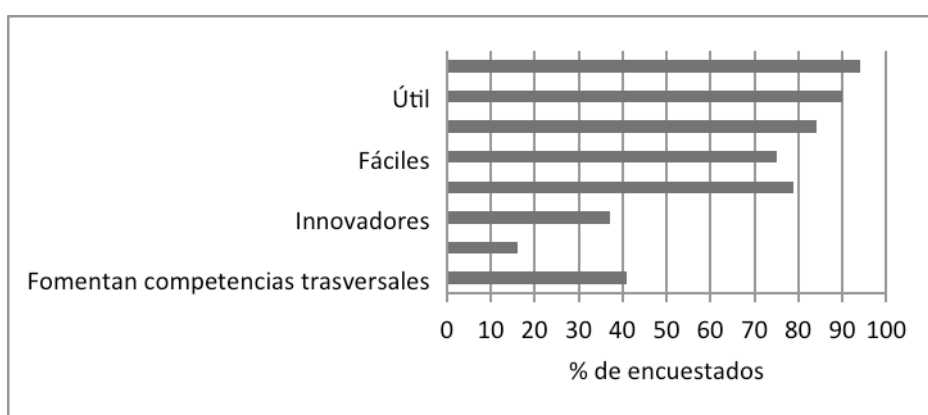


Figura 5. Características más valoradas de los cuentos
Fuente: Elaboración propia.

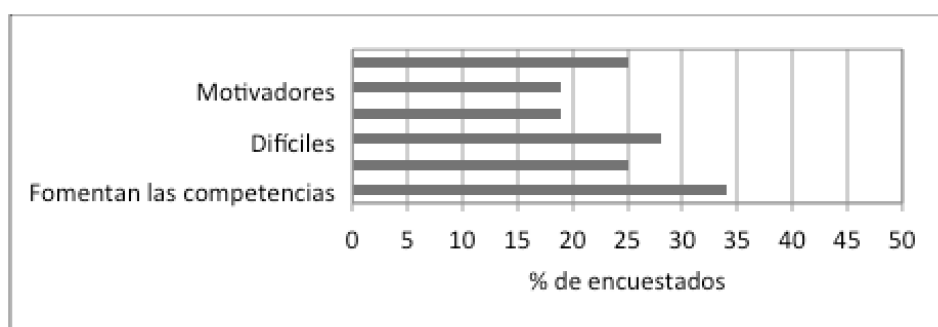


Figura 6. Características más valoradas de los juegos de simulación
Fuente: Elaboración propia.

3.2. Respecto de la aplicación y experimentación con el cuento

La observación inicial de los niños y niñas durante las fases previas a la experimentación con el cuento dejó entrever una cierta posición sexista previsible en cuanto a la división de papeles, tareas y profesiones, siendo más flexibles las opiniones de las niñas y algo más cerradas y tradicionales, salvo excepciones, las de los niños.

La experimentación con el cuento y las consiguientes preguntas posteriores permitieron destacar las siguientes frases y reflexiones:

Aunque somos diferentes podemos hacer las mismas cosas (niña).

Los cromos de fútbol también pueden ser para las niñas (niño).

Mi mamá y mi papá son enfermeros (niño).

No importa si a un niño no le gusta jugar al fútbol, a mí no me gusta (niño).

A mí me gusta jugar al fútbol y no pasa nada (niña).

Claro, porque todos podemos hacer las mismas cosas (niña).

Creo que los niños son más fuertes que las niñas (niño).

Los resultados de los dibujos realizados en relación a las profesiones elegidas, los tipos de vestimentas, los colores escogidos y la justificación posterior permitieron diferenciar cuatro categorías:

- Opción minoritaria: modelos que reflejan la división tradicional estereotipada de papeles en cuanto a las profesiones. Ejemplo: azafata (chica) y revisor (chico).

Las otras tres opciones mayoritarias fueron:

- Modelos que comparten la misma profesión aunque los colores empleados en las vestimentas coinciden con los habituales en las diferencias de género (figura 7, izquierda).
- Modelos que comparten una profesión habitualmente más masculinizada. Los colores de ambos son iguales o muy semejantes para recalcar la igualdad.
- Modelos que comparten la misma profesión y donde los colores de ambos y los elementos acompañantes son iguales sin importar el sexo. A veces incluso los colores se invierten en cuanto a los esquemas tradicionales (figura 7, derecha).



Figura 7. Profesiones compartidas con diferencias en colores de vestimenta
Fuente: Memoria del Prácticum II de Diana Moreno García.

3.3. Respecto de la aplicación y desarrollo del juego de simulación

Los resultados indican que las 14 respuestas (descontando la 4ª más orientada a creencias) son mejores tras la aplicación y el desarrollo del juego de simulación que

antes de él (figura 8). En 9 de ellas (preguntas 1ª, 3ª, 5ª, 6ª, 10ª, 10.1, 11ª, 13ª y 15ª) dicha mejoría es estadísticamente muy significativa ($p < 1\%$).

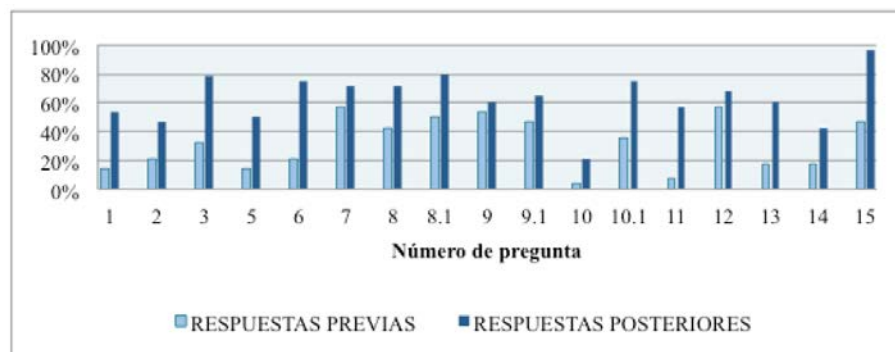


Figura 8. Variación de respuestas correctas antes y después del juego
Fuente: Elaboración propia.

Si diferenciamos las respuestas en función de las categorías de preguntas trabajadas:

a) Caracterización (preguntas 1 a 7).

Integra los rasgos que determinan que una persona sea pobre o rica y los ambientes o sitios en los que se encuentran ambas clases. Un 57% de los niños y niñas antes del juego han determinado que los pobres son aquellos que no tienen elementos materiales como ordenadores, coches y juguetes. Después del juego, esta respuesta ha disminuido al 28%. Un 39% explica la respuesta correcta. En cuanto a cómo se puede saber si alguien es rico o es pobre, se ha obtenido en las respuestas previas un porcentaje muy alto de niños y niñas que no saben qué contestar (67% rico y 55% pobre). Estos porcentajes han descendido posteriormente al juego, siendo la respuesta que se considera correcta la que asocia tal condición a los elementos que poseen. La diferencia entre las respuestas que explican antes y después que ser pobre es carecer de lo necesario es estadísticamente significativa ($p=0,0021$). Por su parte, en la pregunta ¿cómo se sabe si alguien es rico?, la diferencia entre haber realizado o no el juego es muy significativa ($p=0,00003$). Asimismo, antes del juego el 57% optaba por clasificar a los pobres y a los ricos por tener más/menos de lo necesario para vivir. Tras la realización del mismo esta respuesta se ha elevado al 71% ($p=0,13$).

En relación a los ambientes o sitios, en la pregunta ¿dónde hay gente pobre? se ha visto una diferencia del 46% ($p=0,0002$) en la respuesta correcta, entendiendo como correcta la idea que la gente pobre está en todo el mundo. La pregunta 4 (¿crees que en el cole o donde vives hay niños pobres?) no tiene respuesta correcta por su componente más personal si bien destaca la disminución del 21% al 0% de escolares que no responden ($p=0,0047$).

b) Movilidad socioeconómica (preguntas 8, 8.1, 9 y 9.1).

Un 42% de la muestra pensaba antes del juego que un pobre sí puede llegar a ser rico, llegando al incrementándose tras el juego en el 71%. En ambos casos los y las escolares respondieron en su mayoría que ocurriría con la ayuda de los otros ($p=0,0162$). El posible paso de rico a pobre es avalado por menos de un 7%. En cuanto al cómo, se incrementan por igual la respuesta correcta: *acciones propias* (perder o gastar lo que se tiene) y la incorrecta: *acciones ajenas* (que le roben o le quiten lo que tiene) pero se elimina el azar.

c) Justificación de la desigualdad (preguntas 10 y 10.1)

¿Por qué hay gente pobre y gente rica? y ¿Crees que es malo, injusto o no importa mucho? El origen es la fuente más citada antes y después (49% y 57% respectivamente). Fuera de ello, el 3% lo justifica en *acciones propias* (porque algunos se gastan todo y otros no). Tras jugar con el recurso esta respuesta asciende significativamente al 21% ($p=0,0217$). El hecho de sea malo e injusto que haya gente pobre y rica se ha visto incrementado tras el desarrollo del juego (figura 9) pasando de un 35% a un 75% ($p=0,0016$). Un dato destacable es la eliminación por completo de aquellos que en las preguntas previas decían *No sé*.

d) Soluciones a la desigualdad (preguntas 11 a 14)

En la primera pregunta (¿Cómo se puede ayudar a los pobres?) los elementos materiales propuestos como solución pasan de ser un 46% aproximadamente a un 74% aproximadamente tras el juego. En un principio dominan opciones como juguetes, caramelos y dinero (39%) y tras la realización del juego, las respuestas van encaminadas a otorgarles elementos más necesarios (comida, agua, medicinas e incluso educación) (57%) ($p=0,00003$).

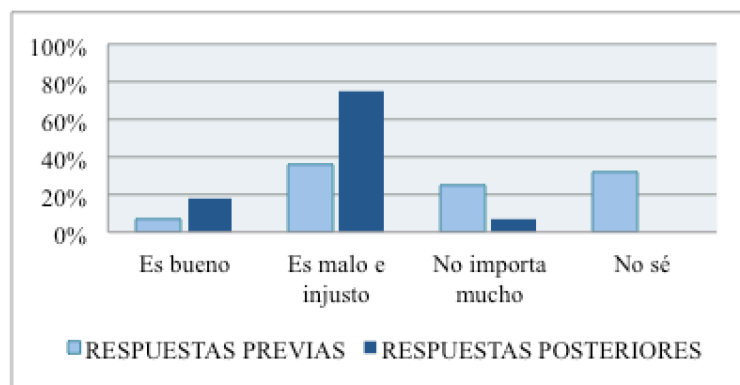


Figura 10. Variación en la bondad o no de ser rico/pobre

Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas a la pregunta ¿quién puede ayudar a los pobres? muestran porcentajes mayoritarios en la categoría todo el mundo (57% y 67%, antes y después) ($p=0,2005$). En cuanto a ¿qué podemos hacer nosotros para ayudar a los pobres? y ¿qué pueden hacer los niños y niñas para ayudar a los niños y niñas pobres?, los cambios en los porcentajes de la respuesta correcta (suministrar elementos vitales necesarios) antes y después del juego son significativos, en el primer caso, del 17% al 60% ($p=0,00003$) y en la segunda pregunta del 17% al 42% ($p=0,00005$).

e) Necesidades básicas (pregunta 15)

Finalmente en cuanto a la pregunta ¿qué es lo más importante para vivir?, la respuesta correcta son las *cosas necesarias* (comida, agua, medicinas, etc.). En las preguntas previas un 46% de los y las escolares mostraron su conformidad. Tras el juego se vio incrementada muy significativamente ($p=0,00003$) hasta un 96% las respuestas. Igualmente disminuyen los niños y niñas que creen que lo más importante son los juguetes o los caramelos. Este factor ha disminuido muy significativamente ($p=0,00003$) de un 35% hasta quedarse en el 0%.

Finalmente, la realización de preguntas generales, una vez concluido el juego, permitió identificar algunas respuestas relacionadas con su vinculación concreta al diseño del juego de simulación y algunas reflexiones provenientes de su nueva experiencia (anexo 4).

En resumen, para los y las docentes encuestados los cuentos son un recurso muy adecuado para trabajar la justicia social y las competencias transversales. Una vez empleado el cuento de *Motocienta* en el aula se detecta, a través de los dibujos y las explicaciones de los y las escolares, modelos menos sexistas que antes de aplicarlo. En relación a los juegos de simulación, son menos valorados por los y las docentes de la muestra como recurso para la justicia social y la promoción de valores. Tras su utilización en la clase de Infantil, los niños y niñas mejoran sus explicaciones sobre qué es ser pobre, cómo se llega a serlo, justifican menos la desigualdad y proponen alternativas más reales para evitarlo. Identifican más claramente las necesidades fundamentales y reconocen que todo el mundo debe ayudar a los pobres.

4. Discusión

4.1. Cuento

Las cuestiones de género representan, sin duda, uno de los retos educativos actuales que se pueden plantear tanto en el ámbito formal como no formal y engarzan plenamente con los objetivos de la justicia social. El esfuerzo destinado a detectar las ideas implícitas sexistas en las diferentes producciones sociales debe ir unido a la necesidad de promover nuevas metodologías así como nuevos recursos y materiales para trabajar el género (Bejarano, 2009; UNESCO, 2009). Así lo confirman trabajos como los de Cekiso (2013), a partir del análisis de cuentos de hadas, para quien es necesario una sensibilización de los maestros y maestras ante esta problemática y aboga porque los y las docentes creen recursos que estén libres de estos estereotipos. Buena parte de estas imágenes se generan desde los cuentos y las películas infantiles y por tanto penetran ya desde las primeras edades. Es por ello que el cuento infantil, como recurso muy valorado por los y las docentes, puede servir como herramienta de cambio para las cuestiones sociales y de género en particular (Ros, 2013). En esa idea participan otros autores como Louie (2012) quien defiende la necesidad de revisarlos. Tal propuesta de revisión y reconstrucción de los cuentos tradicionales es una alternativa ya apuntada en la bibliografía para los cuentos protagonizados por animales a fin de otorgarles valores más actuales y enfoques más ecológicos (Mateos, 1996b). Salmerón (2004) también suscribe la utilidad del cambio del cuento para las cuestiones de género apoyándose en el cuento modificado de *Blancanieves* (Antón y Núñez, 2002), centrado en la mutua ayuda entre sexos. No obstante, el cuento que se ha elaborado en esta investigación se inspira igualmente en un cuento tradicional pero cambia totalmente el enfoque y otorga una labor aparentemente masculina a una protagonista femenina. Tal cambio no se produce en otros cuentos similares y aunque pudiera parecer algo radical, entroncaría plenamente con la revisión de papeles apuntada a menudo. De acuerdo con la visión que traslada López (2011) en su cuento de *Cenicienta* para adultos, la mujer adoptaría un papel actual que cuestionaría lo que se da por hecho y que apostaría por sus propias aficiones e intereses aunque fueran aparentemente masculinos. De esta misma forma, el cuento motivo de nuestra investigación ofrecería todo un catálogo de mujeres asociadas a medios de locomoción y transporte lo que fomentaría el debate y la discusión contantes entre los y las escolares

con la o el docente. En un plano paralelo, permitiríamos engarzar con contenidos inmersos en el Área Natural, Social y Cultural donde se han trabajado ideas sobre los aparatos, la seguridad, la velocidad y nociones que tendrían relación con la Tecnología. Todo ello mejoraría las posibilidades didácticas del cuento y presentaría un panorama real integrado, semejante a la vida cotidiana, lo cual coincidiría con la propuesta de Ros (2013) para quien los cuentos deben hacer que el alumnado comprenda el mundo.

La capacidad de interacción con el cuento constituye una fortaleza del mismo. En este sentido, su diseño y los constantes problemas que se plantean en cada una de sus páginas pueden tener repercusión positiva. Ideas semejantes expresan Manrique y Borzone (2010) quienes elaboran cuentos con niños y niñas pequeños de barriadas pobres bonaerenses y que reconocen que los cuentos con problemas permiten a estos y estas escolares tomar decisiones útiles para la vida. Asimismo dicho argumento enlazaría con la posibilidad que relata González (2007) de cuentos que sirvan para la confrontación de ideas.

La presencia de cambios en las profesiones y la vestimenta en los modelos dibujados por los y las escolares tras el cuento revela también el inicio de esa posible fisuración del obstáculo (Astolfi, 1994), entendido éste como el núcleo duro sobre el que se apoya la concepción sexista. Este hecho concreto de la ropa coincide nuevamente con lo expresado por Manrique y Borzone (2010) que recalcan la vestimenta y los colores como indicativos de cambios en los estereotipos relacionados con los sexos.

Como conclusión creemos necesario un esfuerzo mayor en la revisión de los cuentos empleados en el aula de Infantil (y de los primeros ciclos de Primaria) ya sea diseñando cuentos inéditos destinados a trabajar de forma más atractiva las cuestiones de género y por extensión otros aspectos importantes relacionados con la justicia social (véase Tomé, 2011) o bien reformando cuentos tradicionales, por el efecto motivador que pueden tener. Estos últimos deberían contar con suficientes variaciones en cuanto al argumento y los personajes atendiendo al necesario compromiso de actualidad e interés social y a su función de herramienta para la enseñanza-aprendizaje. Asimismo habrían de plantearse nuevas alternativas en cuanto a la presentación y la metodología empleadas en su aplicación, todo ello con el propósito de ser más divertidos para los niños y niñas y ofrecer un enfoque más innovador y ajustado a los objetivos y las competencias tanto específicas como transversales y especialmente a las vinculadas con la justicia social.

4.2. Juego de simulación

Los juegos de simulación constituyen un recurso bien conocido como estrategia destinada a enseñanza-aprendizaje de la educación ambiental. Sin embargo, su uso en el aula de Infantil no parece ser algo valorado por los y las docentes de nuestro estudio, hecho también advertido en otros trabajos (Peppler et al., 2010). Si bien algunas propuestas de juegos de simulación se dirigen a esta etapa educativa (Andrews, MacKinnon y Yoon, 2003; Renaud y Suissa, 1989) la mayoría de las investigaciones se hacen con escolares de Primaria o estudiantes de Secundaria. Algunas de las características sobre los juegos apuntadas por los maestros y maestras en nuestro trabajo (dificultad y limitación) podrían quizás explicarse por un desconocimiento previo del recurso y sus posibilidades o por considerar a los niños y niñas pequeños menos aptos para los requisitos que supuestamente exigiría este tipo de recurso. Sin embargo, Peppler et al. (2010) defienden su uso desde las primeras edades ya que recuerdan que las simulaciones están estrechamente ligadas con los juegos y las actividades que

realizan los más pequeños. Desde este punto de vista, Koh et al. (2012), revelan la existencia todavía de un cierto grado de desconcierto de los y las docentes ante este tipo de juegos.

La realización del juego de simulación que se propone en este trabajo parece que ha respondido a muchas de las características apuntadas en la bibliografía, desde la motivación y el ambiente lúdico a la puesta en común de ideas, la retroalimentación y la toma de decisiones (Asenjo, 1992; Cubero, Quesada, Rodríguez y Ibarra, 2012). En este sentido, se destaca el conjunto de competencias transversales útiles para la vida que sin duda proporciona el juego: una vez asignado el grupo, los y las escolares de la muestra tomaron decisiones sobre los recursos que poseerían, reflexionaron de forma sencilla sobre el valor de cada recurso, establecieron propuestas de compra, venta e intercambio y fueron reconsiderando sus decisiones a medida que veían los efectos de sus primeras medidas. Sumado a ello, el juego favoreció dinámicas grupales y trabajo colaborativo, competencias ambas igualmente valiosas que también señalan otros autores con recursos semejantes aplicados a niños y niñas pequeños y de primeros cursos (Andrews, MacKinnon y Yoon, 2003; Pepler et al., 2010). En cuanto a las competencias básicas que el juego trabajó se podrían mencionar casi todas incluyendo la competencia emocional, añadida en la Comunidad Autónoma donde se desarrolló el estudio.

El juego presentado favorece cambios en la caracterización de ricos y pobres que son coincidentes con lo descrito por Delval (1994) para niños y niñas estas edades. Así, se comprueba en nuestros resultados que las visiones iniciales, más materialistas e infantiles, son sustituidas por otras donde los y las escolares cambian de mentalidad en torno a lo que es realmente necesario (agua, comida, educación, etc.). Igualmente toman conciencia que la pobreza no es lejana, que los pobres están también cerca y por lo tanto se requiere dar soluciones cercanas. El juego supone a la vez un incremento de nivel en el pensamiento representativo de los niños y niñas ya que, tras jugar, consideran que hacerse rico o pobre se asocia con un balance de ganancia y pérdida. No obstante, nuestro recurso no se ocupa de las causas últimas de la existencia de la pobreza y riqueza, lo cual requeriría un diseño diferente y puede que más difícil en esta edad, sino que atiende sobre todo a la toma de conciencia y se centra más en las soluciones. La forma aleatoria de asignar los dos grupos del juego (país rico o pobre) informaría también a los y las escolares de la aleatoriedad que supone el origen donde uno nace, además de los factores de ganancia/pérdida ya indicados.

A la vez que el juego promueve la noción de necesidades básicas entre el alumnado, los resultados indican que niños y niñas sostienen que la ayuda debe provenir de todo el mundo, en una posición claramente orientada a la solidaridad. Resultados semejantes proponen Bachen, Hernández-Ramos y Raphael (2012) con su juego de simulación por ordenador.

Finalmente los resultados obtenidos muestran que los y las escolares han adquirido conocimientos, actitudes y valores a través del juego y que los objetivos del trabajo han sido cubiertos. Los niños y niñas han incrementado su conocimiento acerca de los rasgos y necesidades de los pobres y el juego les ha permitido esa conexión con la vida real que señala Oblinger (2006). Las actitudes aumentan en relación a la colaboración para llegar a la igualdad y también en la toma de decisiones propia, la aceptación de las ajenas y en la participación activa en la solución de problemas. Los valores adquiridos con este recurso didáctico pretenden llegar a la igualdad con la colaboración (solidaridad) entre todos los individuos de la sociedad y se apoyan en la priorización de los elementos

necesarios para vivir frente al mero consumo y en la necesidad de hacer posible que países ricos se acerquen a los pobres en armonía con la conservación del entorno y los recursos naturales, competencias sociales y emocionales básicas que deberían alimentar este tipo de juegos (Hromek y Roffey, 2009).

5. Conclusiones

El perfil de los y las docentes debe ir cambiando hacia territorios de mayor vinculación con la realidad social. Es por ello que las competencias transversales que nos relacionan con nuestros semejantes adquieren, día a día, más importancia y han de trabajarse desde las primeras edades. En este sentido, la elaboración de cuentos que aborden problemáticas como los estereotipos sexistas y lo hagan desde enfoques de interacción y discusión con los niños y niñas pequeños parece fundamental en el ámbito de las clases del Medio Natural y Social y Cultural. Igualmente, los juegos de simulación merecen ser una herramienta cada vez más considerada en el aula de Infantil porque, combinada con los problemas ambientales, conduce a los y las escolares a una toma de conciencia y a sus primeros compromisos con los valores que reclama la justicia social. Ambos recursos, implementados desde edades tempranas, ayudan claramente a trabajar muchos de los *Objetivos del Milenio* (ONU, 2013) a los que no podemos renunciar.

Referencias

- Albert, M.J. (2010). *Derechos Humanos, Educación y Sociedad*. Madrid: Ramón Areces.
- Alonso, N. y Avilés, J. M. (2009). Análisis del bullying a través de la adaptación de un cuento tradicional. Propuesta de trabajo en el aula. *Revista de Psicopedagogía, Psicología Escolar e Educação*, 2, 61-75.
- Álvarez, S. (2008). Cohesión Social: ¿de qué estamos hablando? *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 101, 29-32.
- Andrews, G., MacKinnon, K.A. y Yoon, S. (2003). Using "Thinking Tags" with Kindergarten Children: A Dental Health Simulation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(2), 209-219.
- Antón, R. y Núñez, L. (2002). *Ayudemos a Blancanieves*. Madrid: SM.
- Asenjo, A. (1992). Juegos de Simulación. *Aula de Innovación Educativa*, 4, 69-70.
- Astolfi, J.P. (1994). El trabajo didáctico de los obstáculos en el corazón de los aprendizajes científicos. *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), 206-212.
- Bachen, C., Hernández-Ramos, P. y Raphael, C. (2012). Simulating REAL LIVES: Promoting Global Empathy and Interest in Learning Through Simulation Games. *Simulation & Gaming*, 4(43), 437-460.
- Baker-Sperry, L. (2007). The Production of Meaning through Peer Interaction: Children and Walt Disney's Cinderella. *Sex Roles*, 3, 717-727.
- Bejarano, M. (2009). Marcando la presencialidad de las mujeres rurales en las unidades didácticas y libros de texto. *Transatlántica de educación*, 7, 99-109.
- Bettelheim, B. (1980). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Caireta, M. y Barbeito, C. (2005). *Introducción de conceptos: paz, violencia, conflicto. Cuadernos de Educación para la Paz*. Barcelona: Escola de Cultura de Pau.

- Canisius, P. (2012). Children's Reflections on Gender Equality in Fairy Tales: A Rwanda Case Study. *The Journal of Pan African Studies*, 4(9), 85-101.
- Castro, S. (2008). Juegos, Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad? *Revista de Investigación*, 65, 223-245.
- Cekiso, M. (2013). Gender Stereotypes in Select Fairy Tales: Implications for Teaching Reading in the Foundation Phase in South Africa. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 4(3), 201-206.
- Ciria, J.C. (2008). Metodologías activas para el desarrollo de competencias genéricas. En VVAA, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 70-78). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Connell, R. (1999). Trabajo para los profesores. En R. Connell (Ed.), *Escuelas y justicia social* (pp. 83-104). Madrid: Morata.
- Crookall, D. (2013). Climate Change and Simulation/Gaming: Learning for Survival. *Simulation & Gaming*, 44(2-3), 195-228.
- Cubero, J., Quesada, V., Rodríguez, G. e Ibarra, M.S. (2012, abril). Desarrollo de competencias transversales en el alumno de grado mediante el uso de juegos de simulación. Comunicación presentada en las *IX Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria*. Madrid: Universidad Europea de Madrid.
- Cubero, R. (1989). *¿Cómo trabajar con las ideas de los alumnos?* Sevilla: Diada.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones.
- Delval, J. (1994). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- England, D.E., Descartes, L. y Collier-Meek, M. (2011). Gender Role Portrayal and the Disney Princesses. *Sex Roles*, 5, 555-567.
- Equipo Peonza. (2001). *El rumor de la lectura*. Madrid: Grupo Anaya.
- Espinet, M. (1995). El papel de los cuentos como medio de aprendizaje de las ciencias en la Educación Infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 44, 59-64.
- Fernández, J. (2009). Otras formas de narrar para desmontar. En Instituto Vasco de la Mujer (Coord.), *Cuentos infantiles y roles de género* (pp. 58-60). Vitoria: Emakunde.
- Fuentes, L. (2008). Demandas de los titulados universitarios. En VVAA, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 19-27). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- García-Carbonell, A. y Watts, F. (2007). Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos. *Ibérica*, 13, 65-84.
- Gil, I. (2009). Inclusión y exclusión social. En M.A. Murga (Comp.), *Escenarios de innovación e investigación educativa* (pp. 145-156). Madrid: Universitas.
- González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 657-677.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe (Proyecto Tuning)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guedea, I. (2008). Las demandas de las empresas. En VVAA, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 13-18). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Guil, A. (1998). El papel de los arquetipos en los actuales estereotipos sobre la mujer. *Comunicar*, 11, 95-100.

- Harto de Vera, F. (2009). *Investigación para la paz y resolución de conflictos*. Valencia: Tirant to Blanch.
- Henche, I. (2008). La Educación en Valores. En I. Henche (Ed.), *Educación en valores a través de los cuentos* (pp. 70-76). Buenos Aires: Bonum.
- Hernández, F., Martínez, P., Da Fonseca, P. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Madrid: La Muralla.
- Hromek, R. y Roffey, S. (2009). Promoting Social and Emotional Learning With Games “It’s Fun and We Learn Things”. *Simulation & Gaming*, 40(5), 626-644.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2009). Civic Values. En D. Johnson y R. Johnson (Eds.), *Circles of learning: Cooperation in the Classroom* (pp. 185-198). Minesota: Interaction Book Company.
- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha. (1989). *El juego de Medio Ambiente de Castilla-La Mancha*. Toledo: Servicio de Publicaciones de la JCCM.
- Koh, E., Gee Kin, Y., Wadhwa, B. y Lim, J. (2012). Teacher Perceptions of Games in Singapore Schools. *Simulation & Gaming*, 43(1), 51-66.
- López, N. (2011). *La cenicienta que no quería comer perdices*. Madrid: Planeta.
- Louie, P. (2012). Not so Happily Ever After? The Grimm Truth about Gender Representations in Fairytales. *Ignite*, 4(1), 74-82.
- Manrique, M.S. y Borzone, A.M. (2010). La comprensión de cuentos como resolución de problemas en niños de 5 años de sectores urbano-marginales. *Interdisciplinaria*, 27(2), 209-228.
- Marrón, M.J. (2001). El juego como estrategia didáctica para favorecer el aprendizaje de la geografía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 55-68.
- Martínez, J. (2008). La opinión de los profesores universitarios. En VVAA, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 28-33). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Mateos, A. (1993). El juego de la colonización. *Cuadernos de Pedagogía*, 211, 35-37.
- Mateos, A. (1996a). La importancia de los juegos de simulación como recurso para la Educación ambiental. *Revista del Colegio Oficial de Biólogos*, 7, 4-5.
- Mateos, A. (1996b). Propuesta para un uso más adecuado de los cuentos infantiles protagonizados por los animales. *Alambique. Didáctica de las Ciencias Experimentales*, 10, 109-114.
- Mateos, A. (1998). Concepciones sobre algunas especies animales: ejemplificaciones del razonamiento por categorías. Dificultades de aprendizaje asociadas. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 147-157.
- Mateos, A. y Muñoz, H. (1997). Aspectos de interés en la literatura infantil: animales protagonistas, arquetipos y análisis del contexto. *Lenguaje y Textos*, 10, 323-327.
- Mateos, A. y Sánchez, J. (1998). Grados de complejidad en los juegos de simulación: un ejemplo práctico en los conceptos de energía y recursos naturales. En A. Jovaní, F. Barrio y N. Martín Sosa (Eds.), *La Educación ambiental, 20 años después de Tbilisi* (pp. 116-117). Salamanca: Amarú.
- Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. París: UNESCO.
- Novo, M., Santisteban, A. y Sobejano, M.J. (1988). *Juegos de educación ambiental*. Madrid: CENEAN-ICONA.

- Oblinger, D. (2006). *Simulations, Games and Learning. EDUCAUSE Learning Initiative White Paper*. Recuperado de <http://www.educause.edu/library/resources/simulations-games-and-learning>
- ONU (2013). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Peppler, K., Danish, J., Zaitlen, B., Glosson, D., Jacobs, A. y Phelp, D. (2010). BeeSim: Leveraging Wearable Computers in Participatory Simulations with Young Children. *Interaction, Design and Children*, 44(5), 246-249.
- Piñeiro, M.R. (2001). Los juegos de simulación para el conocimiento del medio. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 30, 46-54.
- Puig, J.M. (2006, 25 de Junio). *Prácticas de Ciudadanía. El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/2006/06/25/opinion/1151186414_850215.html
- Pulido, J.I. (2008). Competencias genéricas. ¿Qué son? En VVAA, *Competencias genéricas y transversales de los titulados universitarios* (pp. 35-42). Zaragoza: ICE-Universidad de Zaragoza.
- Renaud, L. y Suissa, S. (1989). Evaluation of the Efficacy of Simulation Games in Traffic Safety Education of Kindergarten Children. *American Journal of Public Health*, 79(3), 307-309.
- Rodríguez, M.L. (2008). *Evaluación, Balance y Formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Ros, E. (2013). El cuento infantil como herramienta socializadora de género. *Cuestiones pedagógicas*, 22, 329-350.
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos infantiles*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Sterman, J., Franck, T., Fiddaman, T., Jones, A., McCauley, S., Rice, P. y Rooney-Varga, J.N. (2014). World Climate: A Role-Play Simulation of Climate Negotiations. *Simulation & Gaming*, 9, 1-35.
- Sureda, J. y Colom, A. (1989). *Pedagogía ambiental*. Barcelona: CEAC.
- Taylor, J. (1993). *Guía de simulación y de juegos para la educación ambiental*. Bilbao: Libros de la Catarata.
- Tedesco, J.C. (2010). La alfabetización científica y la formación ciudadana. En J.C, Tedesco (Ed.), *La educación en el horizonte 2020. Educación y justicia: el sentido de la educación* (pp. 49-56). Madrid: Fundación Santillana.
- Tomé, M. (2011). *La historia de Federito, el trébol de cuatro hojas*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- UNESCO (2009). *Promoting Gender Equality Through Textbooks*. París: Naciones Unidas
- Zeichner, K. (2010). Vincular el auténtico desarrollo del profesor a la lucha por la justicia social. En K. Zeichner (Ed.), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social* (pp. 172-188). Madrid: Morata.

Anexo 1. Recursos Para Infantil: Los Cuentos

¿Cree que los cuentos pueden ser un recurso de valor para trabajar contenidos de justicia social (cuestiones de género, pobreza, interculturalidad, valores, etc.) en Infantil?

Características de los cuentos como recurso para trabajar la justicia social

0: Característica poco valorada

3: Característica muy valorada

	0	1	2	3
Fáciles				
Motivadores				
Útiles				
Breves				
Versátiles				
Innovadores				
Conocidos				
Creativos				
Fomentan competencias específicas				
Fomentan competencias transversales				
Fomentan competencias científicas				
Fomentan la discusión y el debate				
Limitados				
Difíciles				
Inapropiados				

Anexo 2. Recursos Para Infantil: Los Juegos De Simulación

¿Cree que los juegos de simulación pueden ser un recurso de valor para trabajar contenidos de justicia social (cuestiones de género, pobreza, interculturalidad, valores, etc.) en Infantil?

Características de los juegos de simulación como recurso para trabajar la justicia social

	0	1	2	3
Fáciles				
Motivadores				
Útiles				
Breves				
Versátiles				
Innovadores				
Conocidos				
Creativos				
Fomentan competencias específicas				
Fomentan competencias transversales				
Fomentan competencias científicas				
Fomentan la discusión y el debate				
Limitados				
Difíciles				
Inapropiados				

Anexo 3. Entrevista

1. ¿Qué crees que es ser pobre?
2. ¿Cómo crees que se llega a ser pobre?
3. ¿Dónde hay gente pobre?
¿Solo en...?
¿Y dónde más?
4. ¿Crees que en tu cole o en donde vives hay personas o niños pobres?
5. ¿Cómo se sabe si alguien es pobre?
6. ¿Cómo se sabe si alguien es rico?
7. ¿Qué debes tener para ser rico?
8. Un pobre, ¿Puede llegar a ser rico alguna vez?
8.1 ¿Cómo podría llegar a ser rico?
9. Un rico, ¿Puede llegar a ser pobre alguna vez?
9.1 ¿Cómo podría llegar a ser pobre?
10. ¿Por qué crees que hay gente pobre y gente rica?
10.1. ¿Crees que es bueno, malo o que no importa mucho?
11. ¿Cómo se puede ayudar a los pobres?
12. ¿Quién puede ayudar a los pobres?
13. ¿Qué podemos hacer nosotros para ayudar a los pobres?
14. ¿Qué pueden hacer los niños para ayudar a los niños pobres?
15. ¿Qué es lo más importante para vivir?

Anexo 4. Algunas frases tras haber jugado

- 1.- A la pregunta ¿qué has aprendido?:
 - Que el colegio es importante.
 - Que debemos compartir.
 - Que todos empatábamos ayudando.
 - Que el agua limpia y las medicinas son importantes.
 - Que unas cosas son importantes y otras no.
 - Que no todo es importante.
- 2.- A la pregunta ¿qué es lo que más te ha gustado y por qué?:
 - Cambiar las chapas porque podíamos conseguir lo que necesitábamos todos.
 - Cuando hemos empatado porque ganábamos todos.

3.- A la pregunta ¿qué es lo que menos te ha gustado y por qué?

- El coche, porque pensaba que tenía más puntos y te da menos.
- Los videojuegos porque no son importantes (no tienen tantos puntos como pensaba).
- La televisión porque no es importante.
- Dinero porque daba pocos puntos y no era importante